

ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37(091); 37.013

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-113-121>

Идеи отечественных педагогов XX века о воспитании коллективно ориентированной личности

Валентина Ивановна Ревякина¹, Виктор Викторович Лобанов²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ revyakinavi@tspu.edu.ru

² danvelur@rambler.ru

Аннотация

Представлено аналитическое рассмотрение научного наследия отечественных педагогов-экспериментаторов прошлого, которое не утратило своей актуальности и в настоящее время. Рассмотрены целевые установки воспитания для реализации конкретных социальных потребностей – запросов государства, общества или отдельных социальных групп. Установлено, что взгляды выдающихся отечественных педагогов на развитие социально ориентированной личности совпадают в том, что оно наиболее эффективно осуществляется в товарищеском коллективе детей и взрослых. В коллективной деятельности благодаря целенаправленному педагогическому воздействию у личности формируется настоящая потребность действовать не только во благо собственного коллектива, но и во имя общего блага. Опыт педагогов-предшественников показал, что учебно-воспитательный процесс в основном ориентирован на обеспечение усвоения обучающимися необходимого объема знаний в рамках школьной программы. В контексте образования подтверждена важность воспитания коллективно и социально ориентированной личности, формирования у молодых людей идеалов истинного гражданина и патриота. Становится очевидным, что быстро прогрессирующее развитие необходимых качеств воспитанников можно отчетливо наблюдать при реализации различных социальных инициатив. Выявлено, что указанный подход к воспитанию на протяжении XX в. успешно реализовывался на основе коллективистских установок. Известно, что коллективно ориентированную личность отличает готовность добровольно находиться в подходящем ей коллективе, а принцип добровольности позволяет согласовывать интересы отдельного человека и решение общей педагогической задачи – воспитание социально направленной личности на локальном уровне конкретного коллектива. В качестве заключения указано, что современное состояние образовательной сферы Российской Федерации во многом было предопределено теорией и практикой выдающихся отечественных мыслителей и педагогов XX в.

Ключевые слова: *труды и эксперименты выдающихся отечественных педагогов, социализация личности, коллективная направленность воспитания*

Источник финансирования: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Использование образовательного потенциала артпедагогики для развития практик гражданско-патриотического воспитания школьников, включая цифровые форматы» (проект QZOY-2023-0007).

Для цитирования: Ревякина В. И., Лобанов В. В. Идеи отечественных педагогов XX века о воспитании коллективно ориентированной личности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 6 (52). С. 113–136. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-130-121>

HISTORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Original article

Ideas of domestic 20th century educators on upbringing of a collective-oriented person

Valentina I. Revyakina¹, Viktor V. Lobanov²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ revyakinavi@tspu.edu.ru

² danvelur@rambler.ru

Abstract

This article is devoted to analysis of domestic experimenter-educators' pedagogical heritage, that has not lost its relevance now. Upbringing goals shaped by government requests, society or special social groups are considered in the article in the light of realization of specific social needs. It was noted, that domestic educators coincide that a socially oriented personality upbringing is carried out most effectively in a friendly team consisting of children and adults. In conditions of collective activity, due to purposeful pedagogical influence, a person has an urgent need to act not only for the benefit of his own team, but also for the common good. The predecessor educators' experience showed that the educational process is generally focused on the assimilation of the full amount of knowledge of the school curriculum. However, upbringing of a socially and collectively oriented personality and formation of their civilian and patriotic ideals is even more important. It becomes obvious that the rapidly progressing development of the expected qualities of young people can be clearly observed in the implementation of socially significant collective social initiatives. Practice has shown that this approach to education and upbringing throughout the twentieth century has been successfully implemented with the collectivist attitudes. It is known that a collectively oriented personality is distinguished by willingness to voluntary be in a suitable team. It is the principle of voluntary that makes it possible to coordinate individual's interests and solution of a common pedagogical task – the upbringing of a socially oriented personality at the local level of particular team. As a conclusion, it is emphasized that the current state of the Russian education sector was largely predetermined by theory and practice of outstanding thinkers and educators of the 20-th century.

Keywords: *upbringing, theoretical ideas and experiments of famous teachers, socialization, collective orientation of education and upbringing*

For citation: Revyakina V. I., Lobanov V. V. Ideas of domestic 20th century educators on upbringing of a collective-oriented person [Idey otechestvennykh pedagogov XX veka o vospitaniy kolektivno orientirovannoy lichnosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 6 (52), pp. 113–121. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-6-113-121>

Высокая активность российского государства по усилению контроля и регулирования воспитательного компонента деятельности современной системы образования означает, что последняя в настоящий момент не является бесспорным флагманом в вопросах реализации политики власти в области трансляции ценностей. С другой стороны, массовая школа вряд ли готова в полной мере отвечать на объективные вызовы, порождаемые динамикой взглядов молодого поколения. Вынося за рамки анализа спектр ценностей, подлежащих передаче детям, подросткам и молодежи, следует признать, что привычные коллективные механизмы, формировавшие стереотипы поведения советских школьников и студентов, в текущих условиях малоэффективны. Судя по всему, любое аксиологическое наполнение образования может быть усвоено воспитанниками лишь в особой среде, «выращенной» специально обученными педагогами с учетом коллективных традиций и социокуль-

турных инноваций. Коллективизм среды в этом смысле понимается не только как ценность, но и как условие приобщения к иным ценностям. Заданный контекст актуализирует обращение к теоретико-экспериментальному наследию ключевых деятелей коллективного воспитания, его переосмысление и популяризацию среди студентов педагогических вузов и работающих специалистов.

Известно, что идеи воспитания личности в отечественной науке были сформулированы и глубоко осмыслены в работах отечественных мыслителей и практиков С. И. Гессена, Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и И. П. Иванова. Так, по мысли С. И. Гессена, обучение и воспитание детей входит в обязанности учителя, но первое предполагает строгость в овладении знаниями, а второе, напротив, требует творческой, неформальной работы. Самостоятельную творческую активность Сергей Иосифович предлагал организовывать в рамках «самодеятельных организаций учащихся» того времени – научных, художественных и технических кружках [1, с. 125], имевших признаки как формальных, так и неформальных практик.

Еще в начале XX в. С. И. Гессен подчеркивал неполноту реализации образовательными учреждениями своего воспитательного потенциала в области социализации. Социализация, по его мнению, наилучшим образом идет на фоне общественной деятельности, не получившей развития в дореволюционных русских школах. Напротив, ученый положительно оценивал приоритетность кружковой работы в США, вызвавшую поддержку различных ученических кружков, обществ и клубов научного, эстетического и спортивного характера. Из опыта российской педагогической практики советского периода выявлено, что в подобных самодеятельных объединениях, как и в более ранних американских, учитель был не единоличным руководителем, а «соучастником» или авторитетным ценителем. Эти позиции учителя более ценны, так как в самоуправляемых группах коллективной направленности взаимодействие детей и подростков обладает большим воспитательным и социализирующим эффектом.

Таким образом, по С. И. Гессену, социализация личности (и социально ориентированная личность как продукт социализации) в образовательном учреждении возникает при условии ее участия в процедурах самоуправления, которые, в свою очередь, присутствуют лишь там, где есть общественная жизнь [1, с. 173]. Значимой составляющей общественной жизни в контексте педагогики является работа, в настоящее время реализуемая на базе реальной самостоятельности детей преимущественно не относящимися к системе общего образования организациями.

Выделяя теоретический базис гармонизации личных и общественных интересов в советском воспитании, Н. К. Крупская констатировала: «Наша воспитательная работа должна сочетать умение растить коллективиста и в то же время дать возможность в этой коллективной обстановке все-сторонне развиться личности ребенка» [2, с. 508]. В русле этой установки планировалась воспитательная работа в моделях «атмосферы» и среды С. Т. Шацкого, коллективной педагогики А. С. Макаренко и «общей заботы» И. П. Иванова.

Разработанная С. Т. Шацким модель школы предусматривала включение школьника в общественные отношения на основе посильного, но обязательного участия в коллективной трудовой деятельности; эта идея нашла отражение в новейших изменениях российского законодательства в области образования. Педагог подчеркивал, что только приобщение детей к решению общественных проблем приведет к воспитанию всесторонне развитой личности [3, с. 369]. Эта идея неоднократно воспроизводилась в СССР, несмотря на идеалистичность и, следовательно, непригодность категории «всесторонности» для создания реальной образовательной программы.

Для нас представляет интерес внимание С. Т. Шацкого к традиции, по мнению педагога, – одного из важнейших источников формирования коллективно ориентированной личности. Опыт колонии «Бодрая жизнь» утвердил ее руководителя в мысли, что в колониистской жизни накапливались «обычаи», то есть традиции, охотнее соблюдаемые детьми, чем внешние правила, заданные начальством. Постепенно возникающий спектр позитивных традиций поведения формировал кол-

лективные ориентации детей без жестких приказов и требований. Практика С. Т. Шацкого подтвердила, что добровольное следование традициям коллектива, хотя бы и временного, обладает приоритетным воспитывающим эффектом; именно традиция, как наиболее мягкий регулятор общественных отношений, способна сформировать у личности добровольную привычку действовать во благо общества. Именно такой подход к организации жизни коллектива впоследствии реализовывался выдающимся педагогом А. С. Макаренко.

Станислав Теофилович Шацкий утверждал, что только в атмосфере коллективной жизни «каждый уже может в хорошие минуты сознавать себя частицей целого» [4, с. 195]. Формирующаяся атмосфера, в современной терминологии называемая средой (без предметно-пространственного аспекта), впоследствии являет собой саморазвивающееся воспитательное пространство, в котором дети привыкают отвечать не за свою личную работу и поведение, но и за всю группу, тем самым приобретающую статус коллектива. Значит, принцип воспитания в коллективе и через коллектив, не получивший безусловного обоснования со стороны С. Т. Шацкого, систематически применялся им задолго до теоретического оформления практики А. С. Макаренко.

В современных социокультурных условиях остается востребованной идея С. Т. Шацкого о реализованных условиях социально направленного воспитания как оптимальной и свободной среде обеспечения познавательных потребностей личности. При этом «свобода» как категория интегрирует три воспитательных результата: социальную активность, возникшие демократические установки и потребность в обучении на основе собственного интереса, что характерно для дополнительного образования. При этом среда, в которой были получены такие результаты, становится воспитательной; ее идеалом С. Т. Шацкий видел общину свободных детей и разумных взрослых, соединенных ясным сознанием своих обязанностей.

Эффективная и демократическая, хотя и в духе социалистических идей и ценностей, воспитательная среда уже в 1920-х годах создавалась энтузиастами в различных учреждениях, допускавших, по С. Т. Шацкому, многообразие форм работы [5, с. 17] и ставших первыми советскими практиками дополнительного образования. Несмотря на серьезную учебную подготовку для лиц, не имевших возможности посещать школу, нельзя не отметить, что эти учреждения вели и систематическую воспитательную деятельность на фоне приобщения к знаниям и умениям. Изучение практики Станислава Теофиловича тоже подтверждает, что он глубоко осознавал потенциал формирующейся системы внешкольного воспитания по развитию социально ориентированной личности внутри детско-взрослого коллектива и пытался, насколько возможно, его реализовывать.

Воспитание социально ориентированной личности за пределами школы постепенно стало предметом научного интереса выдающегося советского педагога Антона Семеновича Макаренко. Критикуя понимание «внешкольной работы» как образовательно-воспитательной деятельности за пределами среды школы, он обосновывал опасность отказа общеобразовательных учреждений от занятий с детьми вне обязательной программы. Эта опасность заключалась в одновременности недостаточного согласованного влияния на ребенка различных коллективов (школьный класс, кружок внешкольного учреждения), которую А. С. Макаренко предлагал предотвратить за счет позиционирования школы как главного центра воспитания и бесспорного подчинения ей других коллективов. Полагаем, что указанный подход устарел, так как предопределялся условиями авторитарного государства с инвариантными идеологическими установками. К настоящему моменту существующее де-факто многообразие подходов к воспитательной работе (к методике и содержанию, а до недавнего времени – и к ценностно-целевым установкам), пока еще характерное для вариативного российского образовательного пространства, напротив, обычно оценивается специалистами положительно, так как позволяет, например, в кружковом коллективе компенсировать дефициты школьного воспитания.

Очищенный от идеологизированных наслоений принцип воспитания в коллективе и через коллектив, на наш взгляд, и в настоящий момент является предпочтительной формой развития социально ориентированной личности, неоднократно подтвердившей эффективность в системе образования СССР. Тем не менее логично предположить, что основания воспитательной работы в коллективе, заложенные А. С. Макаренко, требуют переосмысления в свете динамики современного мира и обновления содержания взаимоотношений личности и социума.

Педагогическая теория А. С. Макаренко предполагала, что воздействие коллектива на личность оказывает положительное влияние как на отношения «личность – коллектив», так и на отношения «личность – общество», причем общество понималось в широком смысле (знакомые, родственники и друзья). Следовательно, для анализа среды личностных изменений важно проследить, какие воспитательные задачи А. С. Макаренко считал важнейшими.

Важнейший период деятельности А. С. Макаренко пришелся на 1920-е годы, когда государственная концепция воспитания лишь начинала складываться. Поставленная, но не решенная в то время задача – «делать нового человека по-новому» – породила многочисленные расхождения в оценке воспитательной практики конкретных учреждений, в том числе и колонии им. М. Горького. Даже А. С. Макаренко не смог удержаться от сарказма: «В начале революции наши педагогические писатели и ораторы, разогнавшись на западноевропейских педагогических трамплинах, прыгали очень высоко и легко “брали” такие идеалы, как “гармоническая личность”. Потом они заменили гармоническую личность “человеком-коммунистом”, в глубине души успокаивая себя дельным соображением, что это “все равно”. Еще через год они расширили идеал и возглашали, что мы должны воспитывать “борца, полного инициативы”» [6, с. 345–346].

Очевидно, что в 1920-е годы при отсутствии четко сформулированных на государственном уровне критериев проверить и объективно оценить качество воспитания было невозможно. Эта ситуация подготовила почву для злоупотреблений, не раз описанных в книгах А. С. Макаренко, вынужденного самостоятельно определять сущность своего педагогического кредо. Ее, как и цель воспитания, педагог представлял фразой «воспитать борца-коллективиста» [7, с. 411–412]. Способность бороться за идеал коллективизма, возникающая как итог воспитания, позволяет утверждать, что в практике специалиста личность училась способам диагностики, оценки и коррекции индивидуальной (своей и чужой), а также коллективной деятельности.

Не считая каждую личность носителем индивидуального совершенства, Антон Семенович видел отдельного воспитанника в первую очередь частью коллектива и общества, вполне в духе системного подхода подчеркивая их взаимную, пусть и неравнозначную, зависимость [6, с. 356]. Таким образом, для А. С. Макаренко развитие социально активной позиции участника коллектива первоначально связано с возникновением чувства ответственности за действия и поведение прочих его представителей. В опыте коллективной деятельности затем рождаются и морально-нравственные установки более глобального плана, задающие предпосылки социально ориентированной направленности личности. По оценке профессора И. П. Иванова, позднее реализовавшего во «Фрунзенской коммуне» ряд идей Антона Семеновича, личность возвышает прежде всего «социально активная жизненная позиция» [8, с. 17]. Со своей стороны укажем, что активность вне конкретного ценностно-целевого контекста необходима, но не достаточна для появления позитивных социальных установок.

В методике, разработанной А. С. Макаренко, стержнем педагогического воздействия является взаимный и одновременный параллелизм воспитания отдельной личности и коллектива, реализуемого «только совместно и только в одном общем приеме» [6, с. 354]. Как следствие, возникновение общих целей и ценностей обеспечит приближение к идеалу коллектива «семейного типа», где создается «забота о младших, уважение к старшим, самые нежные нюансы товарищеских отношений» [9, с. 259]. Таким образом, А. С. Макаренко вел речь о воспитании не просто личности, но

личности товарища, и это прослеживает первичность приоритета коллективных ценностей над социальными. Однако в воспитательной практике педагога предполагалось целенаправленное развитие положительного отношения участников одного коллектива к членам другого, что выводит воспитание в «решающее» поле социальных ценностей [10, с. 210].

В послевоенные годы развитие социально ориентированной личности, хотя и не в указанной формулировке, ставил целью выдающийся ученый И. П. Иванов. Основываясь на идеях А. С. Макаренко, Игорь Петрович разработал оригинальную концепцию «педагогики общей заботы», решавшей комплекс задач по обеспечению природосообразной социализации молодежи и преемственности поколений [11, с. 7–8]. Кроме того, на смену целевому образу борца-коллективиста пришел штамп всестороннего развития личности.

Интересно сопоставить взгляды И. П. Иванова и А. С. Макаренко. Вслед за А. С. Макаренко, И. П. Иванов стремился создать у детей психологический базис формирования гражданских и гуманистических идеалов на личностной основе. Как и в модели автора теории коллектива, идеальный воспитатель И. П. Иванова должен породить внутри и поддерживать восприятие себя старшим товарищем. Отказ от директивного поучения, закономерно вытекающий из роли коллеги, тьютора, консультанта и фасилитатора (хотя эти термины Игорь Петрович не использовал), на практике формировал отношение педагога к обучающимся как к равным, пусть и менее опытным товарищам, которые «могут (товарищеское уважение!), а потому должны (товарищеская требовательность!) улучшать окружающую жизнь и себя» [8, с. 12].

Позиция И. П. Иванова о том, что эффективное воспитание возможно в той мере, в какой воспитатели и воспитанники действуют как товарищи, верна и в современных условиях, за исключением, судя по трудам ученого, контекстов авторитаризма, патернализма и попустительства. Для развития социальных установок личности он разработал разнообразные виды и формы, позволявшие осуществлять воспитание детей и их взрослых руководителей и друзей по нескольким траекториям общей заботы друг о друге и коллективе, микрорайоне и малой родине, а также о «далеких людях», с которыми члены группы могли никогда и не встречаться. В широком смысле в этом проявлена коллективная сущность воспитательной активности.

Для реализации «общей заботы» содержание образования должно обеспечивать воспитание человека как гражданина, интегрированного в общество и нацеленного на его совершенствование. Даже неспециалисту ясно, что указанная формулировка испытала на себе влияние воспитательных концепций выдающихся педагогов XX в. – С. И. Гессена, Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, И. П. Иванова – и ставит перед современными педагогами задачу развития социально ориентированной личности в сотрудничестве и во взаимном влиянии воспитателей и воспитанников. Именно творческое сотрудничество, по мнению И. П. Иванова, является единственно приемлемой формой взаимоотношений в детско-взрослом коллективе. Такая форма взаимодействия, отвечающая воззрениям названных специалистов, не зря стала популярной именно в относительно свободной внешкольной сфере.

На наш взгляд, для решения воспитательных задач следует обеспечить взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования детей, сохраняющих себя в качестве территории эффективного развития способностей и реализации интересов детей и молодежи. Однако такому взаимодействию нельзя становиться вертикальным даже в смысловом контексте. Полагаем, что лишь отказ от выстраивания работы внешкольных учреждений по канонам школы или, что еще опаснее, в ложном контексте вторичности по отношению к общему образованию позволит сформировать в них личность коллективной направленности, полезную для социально-профессиональной сферы.

Таким образом, сопоставительный анализ идей передовых отечественных авторов позволил установить, что традиционные для советской науки о воспитании широкие представления о соци-

ально ориентированной личности в настоящее время вряд ли могут выступать в качестве надежного и достаточного ориентира для педагогов-практиков. Несмотря на фиксируемые в литературе мысли о необходимости перехода в воспитании от личностно ориентированного к социально ориентированному подходу [12, с. 13], пропаганда коллективизма в его прежнем понимании (как безграничного общественного, а теперь и официального государственного блага, заданного в нормативных документах) видится обучающимися скорее признаком лицемерности и карьеризма, чем нравственности воспитателя.

В свою очередь, восприятие коллектива как среды наиболее полного развития личности, декларированное еще А. С. Макаренко, полноценно не реализуется в контексте принудительного или случайного объединения обучающихся. Складывается впечатление, что попытки первичного навязывания детям и подросткам коллективистских установок общего плана «ответственности за судьбу страны и человеческой цивилизации в целом» [12, с. 13] чаще вызывают эффект, противоположный ожидаемому. Напротив, понимание и одобрение находит ценность совместного труда для решения конкретных задач, поставленных и осознаваемых самими обучающимися. Совместность в свете коллективности тогда обоснована невозможностью достижения общей позитивной цели индивидуальными усилиями, а не насильственно определена сверху внешним субъектом.

В связи с вышеизложенным очевидно, что ближайшим ориентиром в работе педагога с первичной группой должна выступать не социально ориентированная, а коллективно ориентированная личность. Данный термин изредка встречается в статьях, но в педагогике не имеет устоявшейся трактовки. При этом утверждения, что «в западной культуре уникальность отдельного человека ценится выше, чем коллективно-ориентированная личность» [13], хотя и справедливы, но не вполне освещают сущность понятия. Для преодоления выявленной неполноты знания, с учетом констатируемой в литературе актуальности совершенствования категориального аппарата педагогики и ошибочности мысли о его переполненности [14, с. 18], предложим дефиницию коллективно ориентированной личности: это индивид, гармонизировавший личную субъектность с направленностью, содержанием и особенностями деятельности конкретного коллектива. Коллективно ориентированную личность, таким образом, отличает не некий безадресный коллективизм, а готовность добровольно быть в подходящем ей коллективе. Такой принцип добровольности позволяет согласовать интересы личности и необходимость решения педагогической задачи воспитания ее социальной направленности на локальном, то есть коллективном уровне.

Трансляция разработанного понимания коллективной педагогики была осуществлена авторами настоящей статьи в рамках цикла круглых столов «Беседы о выдающихся педагогах» кафедры педагогики и управления образованием Института развития педагогического образования Томского государственного педагогического университета (2023 г.). Осмысливая опыт С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко, преподаватели совместно с приглашенными участниками актуализировали сложившиеся представления о коллективном воспитании с учетом современной жизни образовательных учреждений. Это стало возможным, поскольку на мероприятия приглашались не только ученые и студенты, но и представители администрации школ и детских садов, педагоги и методисты, депутаты и ветераны педагогического труда. Результаты дискуссий выявили, что успехи великих педагогов в социальном или общественном воспитании являлись не только условием, но и следствием уникальности их воспитательных коллективов. Иначе говоря, обнаружилось, что ориентир на глобальное преобразование социума не должен появляться ранее реализованной нацеленности на совершенствование микросреды. Задача формирования готовности обучающегося к решению обширных социально важных задач при этом отнюдь не отменяется, но переходит на следующий иерархический уровень в планировании воспитательной работы. Таким образом, закономерно считать, что социально ориентированная личность как результат воспитания должна появиться не сама по себе, а из «куколки» коллективно ориентированной личности.

Список источников

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-пресс, 1995. 447 с.
2. Крупская Н. К. Нашей смене – всестороннее развитие (из выступления на всероссийском совещании по внешкольной работе) // Педагогические сочинения в десяти томах. М., 1959. Т. 5. С. 507–513.
3. Фрадкин Ф. А. Научная школа С. Т. Шацкого // Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 361–373.
4. Шацкий С. Т. Бодрая жизнь // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. С. 127–257.
5. Шацкий С. Т. На пути к трудовой школе // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 7–32.
6. Макаренко А. С. Цель воспитания // Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Сочинения: в 7 т. М.: АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 345–357.
7. Макаренко А. С. Доклад в педагогическом училище // Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Сочинения: в 7 т. М.: АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 407–419.
8. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания: книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 143 с.
9. Макаренко А. С. О моем опыте // Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Сочинения: в 7 т. М.: АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 251–276.
10. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Сочинения: в 7 т. М.: АПН РСФСР, 1958. Т. 5. С. 227–250.
11. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.; под ред. И. А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 301 с.
12. Трубина Г. Ф., Зеер Э. Ф., Машенко М. В. Социально ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося // Образование и наука. 2017. № 19 (6). С. 9–32.
13. Каравашкина М. Е., Каравашкина Н. Е. Ценностные смыслы современной культуры (на материале книги С. Грофа, Э. Ласло, П. Рассела «Революция сознания: Трансатлантический диалог») // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 1. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/01/62833> (дата обращения: 08.07.2023).
14. Аксютин З. А. Категориально-терминологический аппарат современного социального воспитания // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 12–34.

References

1. Gessen S. I. *Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnuyu filosofiyu*. *Otvetstvennyy redaktor i sostavitel' P. V. Alekseev* [Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Ed. and comp. P. A. Alekseev]. Moscow, Shkola-press Publ., 1995. 447 p. (in Russian).
2. Krupskaya N. K. *Nashey smene – vsestonnnoye razvitiye (iz vystupleniya na vserossiyskom soveshchanii po vneshkol'noy rabote)* [Our shift – comprehensive development (from speech at the All-Russian meeting on extracurricular work)]. *Pedagogicheskiye sochineniya v 10 tomakh* [Pedagogical essays in 10 volumes. Vol. 5]. Moscow, 1959. P. 507–513 (in Russian).
3. Fradkin F. A. *Nauchnaya shkola S. T. Shatskogo* [Scientific school of Shatsky S. T.]. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya v dvukh tomakh. Tom 2* [Selected pedagogical works in 2 volumes. Vol. 2]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. Pp. 361–373 (in Russian).
4. Shatsky S. T. *Bodraya zhizn'* [Cheerful life]. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya v dvukh tomakh* [Selected pedagogical works in 2 volumes. Vol. 1]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. Pp. 127–257 (in Russian).
5. Shatsky S. T. *Na puti k trudovoy shkole* [On the way to work school]. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya v dvukh tomakh: Tom 2* [Selected pedagogical works in 2 volumes. Vol. 2]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. Pp. 7–32 (in Russian).
6. Makarenko A. S. *Tsel' vospitaniya* [The purpose of education]. *Obshchiye voprosy teorii pedagogiki. Sochineniya: v 7 tomakh. Tom 5* [General questions of the theory of pedagogy. Essays in seven volumes. Vol. 5]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1958. Pp. 345–357 (in Russian).

7. Makarenko A. S. Doklad v pedagogicheskom uchilishche [Report at the pedagogical college]. *Obshchiye voprosy teorii pedagogiki. Sochineniya: v 7 tomakh. Tom 5* [General questions of the theory of pedagogy. Essays in seven volumes. Vol. 5]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1958. Pp. 407–419 (in Russian).
8. Ivanov I. P. *Metodika kommunarskogo vospitaniya: kniga dlya uchitelya* [Methods of communal education: A book for a teacher]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990. 143 p. (in Russian).
9. Makarenko A. S. O moem opyte [About my experience]. In: *Makarenko A. S. Obshchiye voprosy teorii pedagogiki. Sochineniya: v 7 tomakh. Tom 5* [General questions of the theory of pedagogy. Essays in seven volumes. Vol. 5]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1958, pp. 251–276 (in Russian).
10. Makarenko A. S. Nekotorye vyvody iz moego pedagogicheskogo opyta [Some conclusions from my teaching experience]. In: *Makarenko A. S. Obshchiye voprosy teorii i pedagogiki. Sochineniya: v 7 tomakh. Tom 5* [General questions of the theory of pedagogy. Essays in seven volumes. Vol. 5]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1958. Pp. 227–250 (in Russian).
11. Zyazyun I. A., Krivonos I. F., Tarasevich N. N. et. al. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva: uchebnoye posobiye dlya pedagogicheskikh spetsial'nykh vysshikh uchebnykh zavedeniy*. Pod redaktsiyey I. A. Zyazyun [Fundamentals of pedagogic skills: Textbook for ped. spec. higher institution. Edited by I. A. Zyazyun]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1989. 301 p. (in Russian).
12. Trubina G. F., Zeyer E. F., Maschenko M. V. Sotsial'no orientirovanny podkhod v obrazovanii kak usloviye uspeshnoy sotsializatsii uchashchegosya [A socially-oriented approach in education as a condition for successful socialization of a student]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2017, no. 19 (6), pp. 9–32 (in Russian).
13. Karavashkina M. E., Karavashkina N. E. Tsennostnye smysly sovremennoy kul'tury (na materiale knigi S. Grofa, E. Laslo, P. Rassela «Revolutsiya soznaniya: Transatlanticheskyy dialog») [Value meanings of modern culture (based on the book by S. Grow, E. Laslo, P. Rassel «The Revolution of Consciousness: Transatlantic dialogue»)]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii – Modern scientific research and innovation*, 2016, no. 1 (in Russian). URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/01/62833> (accessed 08 July 2023).
14. Aksyutina Z. A. Kategorial'no-terminologicheskii apparat sovremennogo sotsial'nogo vospitaniya [Categorical and terminological apparatus of modern social upbringing]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2023, vol. 25, no. 3, pp. 12–34 (in Russian).

Информация об авторах

Ревякина В. И., доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: revyakinavi@tspu.edu.ru

Лобанов В. В., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: danvelur@rambler.ru

Information about the authors

Revyakina V. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honorary worker of higher professional education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: revyakinavi@tspu.edu.ru

Lobanov V. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: danvelur@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 21.07.2023; принята к публикации 30.10.2023

The article was submitted 21.07.2023; accepted for publication 30.10.2023